PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 17 5 LISTOPADA 1926 ROK V

O KULTURĘ PEDAGOGICZNĄ W SPOŁECZEŃSTWIE.

Wiek XX, szczególnie zaś wypadki połączone z wojną, wprowadzają do szkoły pierwiastek nowy, stanowiący niejako dalszy ciąg usiłowań dotychczasowych, tem jednak od nich się różniący, że znacznie większy nacisk każe położyć na stronę wychowawczą pracy szkolnej. Jest do dążenie do oddziaływania na jednostkę nietylko przez nauczanie, ale i poza lekcjami szkolnemi, dążenie do równomiernego, harmonijnego rozwoju wszystkich cech osobowości, do wydobycia z każdej jednostki najwyższych wartości. Zjawia się nakaz wychowywania obok nauczania i przez nauczanie. Szkoła z instytucji nauczającej staje się instytucją w pierwszym rzędzie wychowującą. Samo nauczanie zostaje podporządkowane wychowaniu. Nie uzyskanie pewnej sumy wiadomości, lecz urobienie charakteru, rozwinięcie władz umysłowych i duchowych staje się celem, do którego ma dążyć szkoła.

Programy szkół nowych, instrukcje i zarządzenia, w tak wielkiej obfitości wydawane po wojnie, zwłaszcza w państwach organizujących się dopiero, niedwuznacznie wskazują na intencje, jakie przyświecają twórcom i organizatorom odradzającego się szkolnictwa.

Kilkuletnie doświadczenie wykazało, że nowe zadanie, jakiego podjęła się szkoła, przerasta jej siły, mimo dobrej woli i poważ-

nych usiłowań pracowników szkolnych. W rezultacie pomiędzy teorją pracy wychowawczej, a praktyką codzienną istnieje znaczna różnica. Mówiąc o stosunkach polskich, zdaje mi się, że praktyka wychowawcza jest zaprzeczeniem tego, co mówią programy, instrukcje i cała oficjalna i nieoficjalna literatura.

Analizując powyższe zjawisko i szukając przyczyn wspomnianego rozdźwięku, przyjdziemy do wniosku, że źródło zła leży w ogólnie niskim poziomie kultury pedagogicznej w społeczeństwie, w szczególności zaś w nieprzygotowaniu nauczycieli jako wychowawców, według nowego, obowiązującego obecnie rozumienia tego terminu i z terminem tym połączonych pojęć.

O ile z podobnym stanem rzeczy pogodzić się musimy w odniesieniu do nauczycieli starszych, o tyle trudno uznać stan podobny za normalny w odniesieniu do nauczycieli młodych, otrzymujących kwalifikacje nauczycielskie według nowych wymagań.

Obserwując życie seminarjów nauczycielskich, przyznać musimy, że poziom ich ulega poważnej zmianie na lepsze. Praca konsoliduje się, nabiera pewnego stałego rozmachu, materjał uczniowski, jaki z roku na rok do tych zakładów przychodzi, jest coraz lepiej przygotowany. Uznając konieczność zasadniczej reformy tych zakładów, nie możemy jednak odmówić im uznania za pracę dokonaną w ciągu kilku lat.

Tem niemniej zwrócić musimy uwagę na pewne niedociągnięcie w pracy, jaka się w seminarjach odbywa. Winę częściowo ponosi nie dość przejrzyście skonstruowany program, częściowo nawyknienia wykładowców, wreszcie nadmiar pracy, jaki spada na barki ucznia, ostatniego, a nawet dwu ostatnich kursów.

Największą bodaj winę ponosi program. Uwagi do programu przedmiotów pedagogicznych starają się błąd ten naprawić, lecz bezskutecznie.

Uwagi do programu niedwuznacznie podkreślają, że uczeń ma otrzymać przygotowanie do pracy wychowawczej w szkole. Sama jednak nauka tego wychowania gubi się w szeregu innych nadrzędnych i podrzędnych przedmiotów, złączonych w jedną całość pod nazwą przedmiotów pedagogicznych. Jeżeli się przytem zważy, że taka nauka wychowania jest rzeczą trudną, a bardzo często sam wykładowca dopiero drogą samokształcenia dochodzi

do jej poznania, to jasnem się stanie, dlaczego rzecz drugorzędna, według obowiązujących programów i zapatrywań — nauczanie — w praktyce seminarjalnej wybija się na czoło, a rzecz pierwszorzędna — nauka wychowania — ogranicza się do teorji i to nie zawsze dość realnej. Jako wyjście z istniejącego stanu uważam następujące ujęcie sprawy.

Obok psychologji, pedologji, obok etyki, higjeny i historji wychowania, dostarczających nam elementarnych podstawowych wiadomości do dalszej nauki, względnie tę naukę uzupełniających, przyjmujemy istnienie pedagogiki ogólnej, jako sztuki, czy nauki wychowania, pojętego w najszerszym zakresie.

Przedmiot ten łączyłby w sobie wszystkie tak zwane przedmioty pedagogiczne, z wyjątkiem poprzednio wymienionych, figurujących dziś w programach jako przedmioty pedagogiczne.

W praktyce po kilkunastu godzinach szkolnych poświęconych uzupełnieniu tego, co o celach wychowania wiedzą uczniowie z kursu innych przedmiotów, i dodaniu kilku nowych szczegółów poświęconych omówieniu form i zasad tegoż wychowania, kurs pedagogiki ogólnej rozpadłby się na dwie równoległe gałęzie:

1. wychowanie właściwe (z techniką wychowania i ćwiczeniami, czyli praktyką) i
2. dydaktykę (z metodyką i ćwiczeniami, czyli praktyką pedagogiczną).

Dwie te gałęzie wzajemnie uzupełniałyby się, tworząc podstawę kultury pedagogicznej, opartej nietylko na teorji, ale i praktyce.

Przyszli nauczyciele uzyskaliby w ten sposób podstawę, pozwalającą im nabyte w szkole wiadomości stosować w praktyce zawodowej.

Obok tej grupy wychowawców zawodowych istnieje druga, bez porównania liczniejsza, o potężnym wpływie wychowawczym. Mam na myśli rodziców, codziennie wychowujących kilka miljonów obywateli polskich. Przyznać jednak musimy ze smutkiem, że zespół ten pozbawiony jest w 95 % nietylko znajomości gruntownej metod wychowawczych, ale wogóle wszelkiej kultury pedagogicznej.

Niektórzy powołują się na instynkt rodzicielski, zapominają jednak, że dziś instynkt jeżeli się zachował, to w postaci skażonej. Zresztą, gdybyśmy przyjęli nawet istnienie zdrowego

instynktu, to jeszcze nie będziemy mogli twierdzić, że instynkt sam wystarczy. Przecie dziś funkcje wymagają ludzi o fachowem przygotowaniu naukowem. Nawet funkcja mniej skomplikowana, jaką jest nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu, wymaga gruntownych i wszechstronnych studjów przygotowawczych. W przyrodzie zresztą spotykamy liczne przykłady, gdzie matka, kierowana instynktem macierzyńskim, wychowuje swoje małe z powodzeniem. Z biegiem czasu warunki się zmieniły, życie stało się coraz bardziej skomplikowane i okazało się, że samo doświadczenie i miłość macierzyńska nie wystarczą, lecz z pomocą matce pospieszać musi wiedza, gdyż bez niej zatrważająco znaczny odsetek młodych istot ginie już w pierwszych godzinach istnienia.

Wychowanie niemowlęcia to przecie dziedzina, w której do niedawna panowała ślepa wiara w siłę instynktu macierzyńskiego, w intuicję matki, w intuicję, która ma zastąpić wiedzę.

Podobne zapatrywanie i wiara istnieje dziś, jeśli chodzi o wychowanie młodych charakterów. Stan taki przypomina czasy, kiedy to wystarczyło znać sztukę czytania, by móc uczyć czytać. W każdej dziedzinie życia, dobierając pracowników, mających spełniać ważne funkcje społeczne, czy państwowe, starannie badamy ich kwalifikacje i metody pracy.

W zawodzie wychowawcy natomiast każdy uważa się za dostatecznie wykwalifikowany, i często wbrew uznanym prawom przyrodzonym, nierzadko zniekształca charaktery.

Brak kultury pedagogicznej wśród społeczeństwa dotkliwie daje się we znaki w chwili, kiedy rodzice i nauczyciele spotykają się na terenie szkoły. Spotkanie takie to zwykle tragedja, ofiarą której pada dziecko. Piszemy wiele o współpracy domu ze szkołą, a pomijamy główną przyczynę rozdźwięku, jaki panuje pomiędzy temi dwiema instytucjami: brak kultury pedagogicznej z jednej strony, brak gruntownej znajomości techniki wychowania i środowiska społecznego i kulturalnego, w którem się pracuje z drugiej strony.

Wykształcenie, jakie otrzymuje człowiek, podzielić możemy na dwa typy, pod względem przygotowania do pracy nad wychowaniem przyszłych pokoleń: p e d a g o g i c z n e i o g ó l n e.

O ile pierwszy typ w części przynajmniej odpowiada zadaniu podwójnemu, jakie ma do spełnienia każdy człowiek, o tyle typ drugi, a więc wykształcenie ogólne, pobierane dziś przez olbrzymią

ilość obywateli, ma charakter jednostronny: dąży do doskonalenia człowieka, lecz nie przygotowuje do pracy nad młodem pokoleniem.

Jak dawniej tak i dziś, to, cośmy nazwali zachowaniem rodzaju ludzkiego, nie polega wyłącznie na daniu życia nowej jednostce, lecz wyposażenie jej w cechy, któreby pozwoliły jej przejść przez życie w sposób najlepszy. Zadanie to spoczywa na rodzicach, a szkoła, wychowująca przyszłych rodziców, ma obowiązek uwzględniać to ważne zadanie w programach i celach swoich. Wiemy doskonale, że w praktyce dzieje się inaczej.

Stawiając tak poważny zarzut całemu szkolnictwu dzisiejszemu, przyznać należy, że w ostatnich latach zauważyć możemy pewne przebłyski rozwijanych tutaj idei.

Programy szkoły powszechnej przewidują naukę gospodarstwa domowego i wiadomości z higjeny wieku dziecięcego, niewiadomo tylko, czemu te szczupłe wiadomości mają być znane tylko dziewczętom, — chłopcy od tej nauki są wyłączeni, jakkolwiek spodziewać się należało, że wobec naszej struktury społecznej w zakresie rodziny, gdzie mąż nadaje zazwyczaj ton życiu rodzinnemu, wiadomości te powinny być udzielane i chłopcom, chociażby dla ułatwienia późniejszym matkom wprowadzania ich w życie. W każdym razie zrobiony jest już pewien wyłom w istniejących stosunkach. Za nim powinny pójść dalsze uzupełnienia, które wyobrażam sobie w ten sposób:

Przy nauce języka ojczystego w klasach starszych (szkół średnich) w kursie literatury, przy analizie utworów wprowadzić należy pierwiastek pedagogiczny. Obok kryterjów artystycznego, społecznego, psychologicznego wprowadzić i szeroko uwzględnić kryterjum pedagogiczne, analizując poszczególne sytuacje i charaktery z punktu ich wartości pedagogicznej.

Obok celów, którym dziś służy nauka literatury, dążyć powinniśmy do rozwinięcia pewnych ideałów pedagogicznych, opartych na własnym sądzie, na zdrowej orjentacji w życiu. Dążyć powinniśmy przez umiejętną analizę utworów do wyrobienia umiejętności i chęci ujmowania poszczególnych zjawisk życiowych ze stanowiska ich wartości wychowawczej. Wprowadzić należy kilka najcelniejszych rozpraw pedagogicznych polskich i obcych, chociażby tylko jako lekturę uzupełniającą.

Przy nauce historji uwzględnić rozwój idei pedagogicznych, zwłaszcza czasów najnowszych. W kursie higjeny tak w szkołach męskich jak żeńskich, obok higjeny człowieka dorosłego, wprowadzić higjenę dziecka.

Do programu szkół powszechnych, poza wskazanemi już uzupełnieniami należy wprowadzić element pedagogiczny w najwyższej klasie tak dla chłopców jak i dla dziewcząt w postaci specjalnych pogadanek w wymiarze dwu godzin tygodniowo. Ze względu na młodociany wiek, tematem tych pogadanek będzie stosunek młodzieży do młodszego rodzeństwa, bo pamiętać musimy, że w naszych stosunkach gospodarczych, kiedy oboje rodzice, zwłaszcza w warstwach uboższych, pracują poza domem, jedynym wychowawcą jest dziecko w wieku szkolnym. W tych pogadankach zapoczątkowana powinna być praca nad urobieniem pedagogicznych ideałów, których rozwijanie przypadnie na później.

W podobny sposób postąpić należy z programami szkół zawodowych. Tu jednak, ze względu na małą ilość godzin poświęconych przedmiotom ogólnokształcącym, bez względu na poziom szkoły, średni czy niższy, element pedagogiczny znalazłby miejsce w postaci stosownych pogadanek systematycznych, w dostateczną ilość godzin wyposażonych.

Kursy i szkoły dokształcające, zawodowe i ogólnokształcące, kursy dla analfabetów, uniwersytety ludowe i robotnicze, powinny stać się terenem pracy uświadamiającej, względnie pogłębiającej wiadomości nabyte w czasie pobierania regularnej nauki szkolnej.

Każda reforma wymaga czasu, dlatego obowiązkiem naszym, jako zawodowych pracowników oświatowych, przedstawiać konieczność podobnej reformy społeczeństwu i przemawiać za jej dokonaniem.

Tylko wtedy, gdy zamiast błądzić poomacku — oprzemy działalność wychowawczą na naukowych podstawach, będziemy mogli nazwać pracę naszą wychowaniem, dziś nazwiemy ją tylko oświecaniem, choć i programy i okólniki mówią inaczej.*)

Zamość. Ludwik Pawłowski.

---

*) Artykuł niniejszy przesłał nam autor jeszcze przed wydaniem ostatniej swej książki pt. *Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole,* gdzie w rozdziale drugim omawia właśnie tę samą sprawę. Red.

ABSTYNENCJA JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY.

Najtrudniejszem, a zarazem najważniejszem zagadnieniem pedagogicznem jest niewątpliwie wyrobienie charakteru. Na temat ten napisano już całe tomy, a jednak w rezultacie wychowanie naogół, zwłaszcza w Europie, w której rutyna i tradycja wciąż jeszcze mają przewagę nad twórczą inicjatywą, w praktyce zadowala się szkoleniem umysłu. Idziemy poprostu drogą najmniejszego oporu. Nie mam oczywiście zamiaru w ramach krótkiego artykułu cały ten problem rozwałkować. Pragnąłbym jednak zwrócić uwagę na jeden pierwszorzędny środek wychowawczy, niestety u nas w nikłych rozmiarach stosowany. Środkiem tym jest abstynencja. Mamy na myśli w pierwszym rzędzie abstynencję od napojów alkoholowych, ale także do abstynencji dalszej (podwójnej, potrójnej) od tytoniu, gier hazardowych itd. można mutatis mutandis poniższe wywody zastosować. Rzecz oczywista, że tak rozszerzona abstynencja będzie w skutkach znacznie owocniejsza.

Już w starożytności rozumiano znaczenie abstynencji, pomimo że kwestja alkoholizmu ani w części nie przedstawiała się tak groźnie, jak za czasów obecnych. Tak np. Pitagorejczycy i Esseńczycy wymagali abstynencji, a również Jan Chrzciciel otrzymał zakaz picia wina. Z tych faktów możemy wnioskować, że powstrzymywanie się od wina (innych napojów alkoholowych nie znano jeszcze) było uważane za czynnik wyższego rozwoju duchowego. Nowoczesny ruch abstynencki powstał w XIX w., gdy choroba alkoholizmu przybrała potworne rozmiary — i stał się odrazu ruchem masowym. Teraz rozchodziło się już o ratowanie społeczeństwa, zagrożonego zupełną degeneracją moralną i fizyczną.

Hasło zupełnej wstrzemięźliwości rzucano w krajach skandynawskich, najbardziej zagrożonych i w Ameryce północnej (w r. 1838), gdy się przekonano, że połowiczne umiarkowanie żadnych rezultatów nie daje. Wykryto, że kryje się tu stek niekonsekwencyj, gdyż 1) każde najbardziej umiarkowane użycie alkoholu wzmaga skłonność do dalszego używania (jest to właściwość wszelkich narkotyków) — jest więc niekonsekwencją podsycać skłonność, którą się chce przytłumić. Jest to jakby gaszenie ognia benzyną, 2) pojęcie *umiarkowania* jest aż nazbyt względne i elastyczne, 3) umiarkowanie nie może się ostać wobec presji

grupy pijących, gdy abstynencja odrazu jednolitość grupy rozbija, 4) hasła zawsze muszą być bezwzględne, bo połowiczność to znamię słabości. Z tych argumentów wyrosła abstynencja. W Ameryce zabrano się do propagandy w tak energiczny sposób, że pozyskano w ciągu jednego roku 1838 — 350.000 abstynentów. U nas w Polsce niestety mimo wysiłków jednostek związki abstynenckie są bardzo nieliczne. A jednak warto, by tą sprawą zainteresowała się myśląca część społeczeństwa. Zastanówmy się więc pokrótce nad czynnikami wychowawczemi abstynencji.

Pierwsza korzyść dla wychowania moralnego, płynąca z abstynencji, to wyrobienie samodzielności myśli i woli. Abstynent, przeciwstawiający się utartym i (niestety wciąż jeszcze) przyjętym zwyczajom towarzyskim, wyłamuje się z pod bezmyślnego naśladownictwa, wprowadza pewną racjonalizację do swego życia, zaczyna coś czynić dlatego, że sam to uznał za słuszne, a nie dlatego, że inni tak czynią. O ile głębiej wnikniemy w otaczające nas życie codzienne, spostrzeżemy z przerażeniem, jak mało — w gruncie rzeczy, — jesteśmy samodzielni w naszem postępowaniu. Ile to rzeczy czyni się jedynie z naśladownictwa. Kto w jednem nauczył się przeciwstawiać owczym popędom, ten pójdzie dalej i nauczy się krytyczniej patrzeć na otaczające go życie. Nie wyzbędzie on się przez to form zwyczajowych, lecz nauczy się rozróżniać piękne i mniej piękne, mądre i głupie zwyczaje. Samodzielność umysłu normalnie pociągnie za sobą samodzielność woli. Abstynent, który nauczył się przeciwstawić naciskowi grupy, nie ulegać będzie bez oporu wpływom otoczenia, wytworzy w sobie pewną odporność na owcze popędy i stanie się powoli człowiekiem, który sam stara się kierować swemi czynami, a nie da swej woli naginać do cudzych celów.

Drugi moment niezmiernej doniosłości leży w tem, że abstynencja uczy wyrzekania się przyjemności dla wyższego celu. Czy to będzie myśl o własnem zdrowiu, czy o dobru społeczeństwa, zawsze będzie to cel wyższy w stosunku do poziomej przyjemności zmysłowej. Życie wymaga aż nazbyt często wyrzeczenia — biada tym, którzy tej umiejętności nie posiadają — i zawsze pójdą za namiętnością chwili. Niestety dziś typy takie przeważają. One to napełniają wszystkie przybytki pijaństwa i rozpusty, tracąc nieraz ostatni grosz na to, by zyskać niesmak moralny i ruinę fi-

zyczną. Iluż to nieszczęśników popełniło defraudację i łotrostwa na to, by zaspokoić żądze, których opanowywania nikt ich nie nauczył. Zdaje się, że nie słyszano o takim czynie ze strony człowieka, który był abstynentem. Kto już raz wszedł na drogę wyzwolenia wewnętrznego, ten nie łatwo rzuci się w otchłań. Naturalnie wielu się załamie, nie wytrwa. Ale kto wytrwał — ten już „odwrócił twarz ku celom ostatecznym" i zato „będzie wpisany w księgi żywota." Wartość wychowawczą tego aktu wyrzeczenia się — dla wyższych celów — tego co najsilniej kojarzy się z wyobrażeniem rozkoszy zmysłowych, nie można dosyć silnie podkreślić. Jest zasadniczy przełom wewnętrzny, nie dlatego, by kiedyś raz okazyjnie wypity kieliszek miał odgrywać rolę w życiu człowieka, ale dlatego, że jest to zamknięcie sobie drogi do pewnego sposobu życia, który się streszcza w trzech słowach: karty, wino, dziewki. Rozpusta bez alkoholu jest nie do pomyślenia i dlatego abstynencja siłą rzeczy prowadzi do życia moralnego.

Dalszy motyw wychowawczy abstynencji to przyzwyczajenie do konsekwencji, do wyciągania wniosków praktycznych z poznanych prawd. Człowiek zasadniczo skłonnym do tego nie jest. Teoretyczne przekonania i praktyka życiowa aż nazbyt często — nie utrzymują z sobą bliższych stosunków. Taka dwoistość jest *par excellence* cechą człowieka nowoczesnego, nienajmniej może Polaków. Sam fakt nawiązywania tego logicznego związku między przekonaniem a życiem praktycznem jest więc czynnikiem wychowawczym niezmiernej doniosłości.

Abstynencja jako idea o wielkiej żywotności, wyrosła z otchłani nędzy moralnej i fizycznej, w którą ludzkość wtrącił alkohol, prostolinijna w swych podstawach i konsekwencjach, jest najlepszą z możliwych szkołą idealizmu, wychowującą ludzi wyższego typu. Kto raz zapalił się dla jakiejś idei, ten już wszedł na drogę wyższego rozwoju. Bóg i ojczyzna przestaną dla takiego człowieka być pustym dźwiękiem, lub — jako hasło polityczne — parawanem dla własnego samolubstwa. Wytwarzając idealizm, rozbudzamy zapał w duszach ludzkich — dla tych celów idealnych — a dodajemy energji i rozmachu całej osobowości człowieka. Zarzucano abstynencji, zwłaszcza ze strony pewnego człowieka, który, jako jeden z pierwszych pionerów tego ruchu u nas, później załamał się moralnie i stał się renegatem własnych haseł — że abstynencja

wiedzie do pychy, gdyż abstynent uważa się za lepszego od innych. Jest w tem bardzo wielka przesada. Piszący te słowa nigdy nie zauważył pychy u abstynentów. Człowiekowi potrzeba pewnego punktu oparcia dla jego wiary w możliwość wzniesienia się na wyższy poziom. Tem oparciem właśnie jest abstynencja. Każde doskonalenie się naraża do pewnego stopnia na pokusy pychy. Ale w takim razie wogóle należałoby doskonalenia się zaniechać. Nietrudno, jak widzimy, cały ten argument do absurdu sprowadzić.

Oczywistą będzie rzeczą, że najłatwiej zawsze o pozyskanie dla jakiejś idei tych, u których niema jeszcze skostniałej automatyzacji nałogów myślowych i życiowych — słowem młodzieży. Ona będzie najwrażliwszą na apel do wyższych aspiracyj i do konsekwencji. Zwłaszcza o tej ostatniej należy pamiętać. Abstynencji nie wolno traktować tylko jako środka wychowawczego „dla młodzieży." Jest to zbyt poważna życiowa sprawa i dla starszych — a może właśnie dla nich. Szczególnie nauczyciel, którego dola nie koniecznie jest słodką, zawsze narażony będzie na pokusę, że zacznie prędzej, czy później „zalewać robaka." Zresztą w imię samej konsekwencji życiowej, nauczyciel, który chce pozyskiwać młodzież dla abstynencji, bezwzględnie musi zacząć od siebie — i posłużyć przykładem, stając się rzeczywistym, związanym organizacyjnie abstynentem. *Verba docent, exempla trahunt.* Tylko przykładem można ludzi pociągnąć. W młodości ofiara ta przyjdzie łatwiej, ale i człowiek starszy, o ile starości towarzyszy dojrzałość, potrafi się na tę ofiarę zdobyć. Kto do tego zdolen nie jest, ten albo już jest zagrożony skłonnością do alkoholu — chociażby ukrytą jeszcze, a wtedy tem bardziej czas się ratować — albo też brak mu charakteru. Naturalnie, że decyzja taka staje przed nami dopiero z chwilą zapoznania się z kwestją alkoholizmu. Ale właśnie to poznanie jest obowiązkiem każdego myślącego obywatela.

Istnieje u nas od niezbyt dawna Związek Nauczycieli Abstynentów. Ilość członków tego związku jest taka, że kompromituje nas wobec zagranicy. Przewyższają nas nawet małe narody bałkańskie i nadbałtyckie, nie mówiąc o wielkich. Oby się znalazło jaknajwięcej tych, którzy potrafią wyciągać wnioski praktyczne, a wtedy wychowanie moralne odrazu ruszy z martwego punktu.

Poznań. Dr. Andrzej Niesiołowski.

ALKOHOLIZM WŚRÓD DZIECI.

Niniejszy materjał w sprawie alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej zebrałam przy pomocy ankiety, przeprowadzonej w pewnych szkołach miasta Poznania.

Pytania były następujące:

1. Czy pijesz wódkę, piwo, wino, konjak?
2. Jak często: czy codzień, parę razy na tydzień, rok?
3. Gdzie, kiedy, z kim?
4. Czy kupujesz, bierzesz, dostajesz? Czy z wiedzą rodziców, czy bez, czy z namowy?
5. Dlaczego pijesz? Jak się czujesz po wypiciu? Dlaczego nie pijesz?
6. Co myślisz o pijaku?
7. Pytanie dodatkowe nauczyciela.

Jeżeli chodzi o dobre przeprowadzenie ankiety zalecam, by dzieci pisały wszystkie równocześnie w ciągu jednej lekcji bez przerwy, bez porozumiewania się oraz bez podawania nazwisk. Szybkie załatwienie sprawy dało najlepszy wynik, t. j. najszczersze odpowiedzi. Tam, gdzie dzieci mogły porozumieć się między sobą, czy z domem, wyszły takie rezultaty, jak 100% nieużywania alkoholu, co nie zgadza się z rzeczywistością.

Wogóle odnosiłam wrażenie, że słucham nader smutnych spowiedzi. Jak niesłychanie przygnębiająco działa uwaga dziecka o pijaku, w którym łatwo domyślić się można kogoś z domu...

Zebrany materjał jest tak obszerny, że dałoby się zeń napisać sporą broszurkę. Muszę więc ograniczyć się tylko do rzeczy najważniejszych. Oto obliczenie procentowe (ze szkół powszechnych) odpowiedzi na pytanie „pije czy nie pije" — bez względu na ilokrotność picia:

Chłopcy piją: kl.	7a . . .	20% (?)	29	dzieci
	7b . . .	86%	34	„
	6a . . .	0% (!) (zmówieni)	37	„
	6b . . .	30%	42	„
	4a . . .	85%	41	„
	4d . . .	48%	39	„
	3a . . .	100% (!) (nieprawdopodobne)	49	„
	3b . . .	50%	41	„
	2a . . .	70%	47	„
	2c . . .	60%	51	„
	2d . . .	100%	47	„

Jak z tego zestawienia widzimy, brak niektórych klas; prawdopodobnie nie stawiano tam pytań; w pewnych klasach wyniki były mniej szczere, nieprawdopodobne: (rubryka 0% i dwukrotna ze 100%).

Dziewczęta piją: kl.	7a . . .	80%	42	dzieci
	7b . . .	83%	38	„
	7c . . .	90% (!)	34	„
	6a . . .	60%	31	„
	6b . . .	62%	47	„

5a . . .	99% (!)	39 dzieci
5b . . .	50%	46 „
5c . . .	100% (!)	37 „
4a . . .	83%	47 „
4b . . .	75%	49 „
4c . . .	66.6%	11 „ (?)
4d . . .	90% (!)	38 „
4e . . .	66.6%	37 „
3a . . .	75%	48 „
3b . . .	84%	43 „
3c . . .	84%	43 „
3d . . .	87%	44 „
3e . . .	95% (!)	43 „

Wyniki są smutne, bo okazują, że dziewczęta prześcigają chłopców-równolatków. Zadziwia zaś wysoki procent u najmniejszych. Tłumaczy się to tem, że często mniejsze dzieci dostają od matek wódkę „na żołądek, na ząb“ — słowem, jak im się wydaje, ze względów zdrowotnych.

Przejdziemy teraz do szczegółowego rozpatrzenia materjału wpierw u chłopców: Jeśli chodzi o to, co dzieci piją wogóle, to najczęściej odpowiadają, że wódkę („czystą“), piwo i wino (prawdopodobnie owocowe). Zdarza się, że wypiją „dla smaku“, „dla ciekawości“, jeden raz, a potem dają spokój.

Gdyby wiedzieli od rodziców czy nauczycieli, że alkohol szkodliwy jest, jak trucizna, toby nawet i raz nie „próbowali“ — bo któż próbuje trucizny? — Przeważnie piją w domu, z wiedzą rodziców, a nawet za ich namową, przy uroczystościach rodzinnych, na wycieczkach itd. Rzadko kiedy kupują, prawie zawsze dostają i tutaj ujawnia się pewnik, że pod wpływem dodatnim, wielki procent nie piłby. Mało spotyka się uwag: nie piję, bo jestem abstynentem, harcerzem, ślubowałem przy pierwszej Komunji św., bo rodzice nie piją, u nas niema alkoholu, u nas nikt nie pije. Niewielu spotyka się takich, którzy piją pokryjomu, poza domem sami „z kolegami, przyjaciółmi“. Często czytamy, że piją „bo smakuje“. Odnosi się wrażenie, że to wpływ domu. Ale są i tacy, u których można wyczuć już „zamiłowanie do alkoholu“. Inny pije, bo mu „wesoło“, bo „zdrowszy“. W bardzo licznych wypadkach są wzmianki, że „piję jako lekarstwo“. Nie wiem tylko, czego wtenczas używa i czy za radą lekarza, czy na życzenie matki... „Piję z umiarkowaniem dla trawienia“, „dla przyjemności“, „z własnej ochoty“, „bo głowa boli“, „czuję się potem bardzo mocny“, „po wypiciu czuję się pijanym“(!), „źle mi się robi“(!), „słaby na nogach“, „czuję się mądry“, (śmiały?...) Prawie jednostajnie odpowiadają: „Piję z namowy“. Jeden jedenastolatek pisze, że dostał „od jednej pani za sprawunek“... „To ja lubię“ (ma 8 lat!!) „dobre wino, głowa nie boli“ (8 lat), „lubię, bo smaczna i czuję się pijanym“(!), (8 lat), „ja lubię wino“ (9 lat), „lubię wódkę“, (8 lat), „lubię używać, ja się czuję dobrze“, (10 lat).

Przejdziemy teraz do uwag dzieci o pijaku: „Pijąc wódkę, niszczy zdrowie swoje i traci pieniądze, a rodzina pijaka popada w nędzę“. „Do pijaka mam wielki wstręt, albowiem zgarsza(!) społeczeństwo, i dzieci takiego pijaka

są często chorowite". „Ten człowiek, który pije, ma cały organizm zepsuty i spalony alkoholem". (Ostatni nie używa alkoholu). Z różnych podobnych wzmianek wnioskować można, że odpowiednie pouczanie dzieci w domu czy w szkole odniosłoby niechybny skutek. „Polska potrzebuje ludzi zdrowych, a pijak gorszy młodzież, jest szkodliwym dla państwa i otoczenia". „Alkohol rodzi ludzi chorych i niedołężnych do pracy". „Pokolenie pijaka staje się także pijackie". „Poddaje się pewnej zwierzęcości", „nie jest rozumny", „zdrowie sobie psuje". „Ja myślę o pijaku, że gdy przyjdzie do domu, będzie wszystkich bił", „ciężko grzeszy", „w domu będzie warjował", „O pijaku myślę, że on jest przyzwyczajony do alkoholu i pić musi" (!), „nie ma wstydu i honoru iść przez ulicę pijany", „Pijak długo nie żyje", „kradnie" (!) „grzeszy podług (!) piątego przykazania Bożego" (!), „niema dobrego sumienia", „Ja myślę o pijaku, że on pochodzi z biednej rodziny, a co zarobi, to przepije" (!), „W domu chleba brak", „Przewraca się na ulicy, bije matkę", „mówi co nieprawda", „Myślę o pijaku smutnie", (11 lat), „czasem nieszczęście się stanie", „na pijaka nie mogę patrzeć".

Podaję teraz kilka odpowiedzi na pytanie dodatkowe nauczyciela: I tak pyta jeden: Kiedy piłeś po raz pierwszy? „Ja piłem w 9 roku życia". „Pierwszy raz piłem piwo, gdyśmy wędrowali z Berlina do Poznania". „Gdy miałem 5 lat, na weselu". „Gdy miałem 8 lat" itp.

Inne pytanie: Do czego prowadzi pijaństwo? „Do samobójstwa", „do kary", „do zguby państwa", „do niezgody", „do więzienia", „do bijatyk", „do utraty majątku".

Na pytanie: „Czy będziesz pił nadal" takie były odpowiedzi: „Będę pił całe życie wódkę" (10 lat), „Muszę nie pić". Więcej jest takich, co nie chcą pić — lecz piją, ale są i tacy, jak pierwszy...

Wśród dziewczynek spotyka się takie uwagi: „Pijak wzbogaca nieprzyjacieli", „zatruwa rozwinięcie umysłu dla swych dzieci, psuje zdolność i unieszczęśliwia całą rodzinę", „traci zdolność do myślenia i nauki".

Dziewczynki piją prawie zawsze za namową. „Piłam z grzeczności, nie chcąc odmówić", „Pijak jest jakby zaraźliwą rośliną w kraju", „krzyczy, przeklina", „nie piję dlatego, bo jestem jeszcze za młoda" (!), „jeśli ojciec lub matka jest pijakiem, to dzieci ich zawsze chorują na coś".

Na zakończenie pozwalam sobie zwrócić uwagę na:

1. jedyne na całą Polskę czasopismo przeciwalkoholowe „Świt", wychodzące w Poznaniu, Al. Marcinkowskiego 1,
2. „Koło Nauczycieli Abstynentów" (adres jak powyżej).

Poznań. K. Berkanówna.

Wady nasze unieszczęśliwiają nietylko nasze otoczenie, ale przedewszystkiem nas samych. Uszlachetniać się, jest to uszczęśliwiać się. *Zofja Mellerowa.*

KOŁA NAUCZYCIELSKIE.

Konferencje rejonowe naogół nie odpowiadają swemu zadaniu, bo nie dają tych rezultatów, jakich się spodziewamy.

Cel ich polega na tem, by w pierwszym rzędzie nauczycielstwu, które wstąpiło do zawodu nieprzygotowane, służyły radą, wskazówkami i przykładami pracy codziennej.

Poza tem praktyka szkolna wysuwa dużo kwestyj, które domagają się rozwiązania, a jednostka wprawdzie dojdzie do niego, lecz często po ogromnem wydatkowaniu pracy i energji, którą zaoszczędziłaby przy współpracy z innemi, będącemi w tych samych warunkach.

Prócz tego człowiek, nie mając możności porównać swej pracy z inną tego samego rodzaju, sądzi, że nic już w danym zakresie nie można zrobić, zasklepia się, nie wiedząc, że inny osiąga lepsze rezultaty.

Zachodzi znowu wypadek, że potrzebuje rady, wskazówki lub odpowiedzi na pewne zagadnienie. Nie zawsze znajdzie je w książce tem bardziej, gdy nie wie, gdzie należy szukać odpowiedzi.

Znaleźć ją powinien jako uczestnik na konferencji rejonowej.

Ma ona być prócz tego bodźcem do dalszego kształcenia się i doskonalenia w zawodzie nauczycielskim.

Czy konferencje rejonowe cele te osiągają?

Nie chcę, by twierdzenie moje było oparte na frazesie.

Nie jest to tajemnicą dla uczestników konferencyj, że w większości wypadków zadanie jej polega na „odrobieniu" dwóch lekcyj i referatu. To, że właśnie tylko dwie lekcje i referat, nie jest złe, przyczyna słabego wyniku leży gdzieindziej.

Jak przekonać się o tem, czy uczestnicy lekcjami i referatami, przerabianemi na konferencjach, są zainteresowani?

Sądzę, że miarodajną będzie dyskusja, jaka wywiązuje się po skończonej lekcji, czy ona jest rzeczowa i żywa oraz czy wszystkie osoby biorą w niej udział.

Mam tutaj parę danych, zebranych w ciągu roku szkolnego. Z nich wynika, że w dyskusji nad lekcjami bierze udział więcej uczestników aniżeli nad referatami.

W wymanie zdań nad pracami konferencyj zabiera głos 8%, 16% 25% i 33% osób obecnych. Najwyższą liczbą było 50%. Jeżeli na konferencji znajduje się 20 nauczycieli (ek), to nad lekcją, czy referatem zastanawia się 2—10 z nich, a reszta 18—10 słuchaczów (ek) żadnego udziału nie bierze.

W liczbach tych mieści się i udział kobiet. O nich moje dane mówią, że w ciągu roku szkolnego zabierała głos tylko jedna kobieta, zawsze ta sama, pięć razy.

Nie znaczy to, że w każdym zespole, jakim są uczestnicy konferencyj rejonowych praca była tego rodzaju, ale, jak zaznaczyłem, ma to miejsce w większości wypadków.

Swego czasu na łamach *Przyjaciela Szkoły*, było (skąpo) roztrząsane pytanie, z jakiego powodu nauczycielstwo tak mało zabiera głos i to nawet w sprawach żywotnych dla niego.

Według mego zdania, powściągliwość tego rodzaju płynie z następujących powodów:

1. nie mamy w danej sprawie nic do powiedzenia
   a) z powodu nieznajomości roztrząsanego zagadnienia,
   b) nie jesteśmy przygotowani do zabierania głosu,
   c) z powodu nieśmiałości.
2. Sprawa dana nie pokrywa się z linją naszego zainteresowania.

To są przyczyny główne, które nie działają zawsze razem, ale dałyby się ogólnie podciągnąć pod punkt drugi, który, mojem zdaniem, jest tu najgłówniejszym powodem wstrzemięźliwości od zabierania głosu w dyskusji.

Niejeden spyta: Jakto? Nauczyciel okazuje brak zainteresowania się zagadnieniami nauczania, które są roztrząsane podczas konferencji?

Nie, tego nie można powiedzieć! Każdego nauczyciela interesuje zagadnienie nauczania, ale nie w związku z każdym przedmiotem.

Praca, oparta na zainteresowaniu oraz zamiłowaniu do niej danego człowieka, daje dobre rezultaty. O tem wiemy z praktyki.

Widocznie, że praca na konferencjach rejonowych jest tak zorganizowana, że nie pokrywa się z linją zainteresowania jej uczestników. Nie zawsze ma to miejsce, ale bardzo często. Dam przykłady:

1. Lekcja śpiewu prowadzona b. dobrze przez nauczyciela, który ma zamiłowanie do tego przedmiotu. Może wśród grona nauczycielskiego, przysłuchującego się tej lekcji, znajdzie jednego albo dwóch, których ona zainteresuje, czy to z tej racji, że sami uczą tego przedmiotu, czy też lubią muzykę i śpiew i interesują się tem. Reszta, a jest ich większość, ma zamiłowanie do innego przedmiotu. Ogólne metody zna — na lekcji stało im się zadość — a ponieważ przedmiot ten go nie interesuje, więc i głosu nie zabiera, gdy przychodzi czas dyskusji. Jaką korzyść odniósł nauczyciel, który tę lekcję przeprowadził?

2. Nauczyciel języka polskiego prowadzi lekcję w oddziale V albo VI, czy też w VII. Nic dziwnego, że nikt głosu nie zabiera, bo w rejonach jest zazwyczaj jedna szkoła więcejklasowa, a zagadnienie nauczania tego przedmiotu w tym oddziale jest dla nich nieaktualne. Należałoby więc takich lekcyj unikać! Czy dla tego nauczyciela konferencja z jej zadaniami — niepotrzebna, czy on nauczy się czegoś nowego w swej pracy? Chyba nie!

Konferencja sama jest i będzie potrzebna, o ile będzie odpowiadała swemu zadaniu i będzie niejako rzeczą żywą wciąż w swej organizacji, robiącą postępy i jeżeli po wypełnieniu jednych zakreślać sobie będzie coraz szersze cele, by pracować nad doskonaleniem swoich uczestników.

Powinna być konferencja rejonowa, mojem zdaniem, zreformowana w tym kierunku, by on pokrywał się z zainteresowaniem i zamiłowaniem jej uczestników.

Każdy nauczyciel ma zamiłowanie do pewnego przedmiotu, czy to z tej racji, że stosunek uczuciowy został nawiązany, bo w danej dziedzinie pracuje, albo wprost dlatego, że go dany przedmiot interesuje. Niechże bierze udział w takiem zebraniu, które szczególną troskliwością otacza jego umiłowaną pracę. Tam z pewnością będzie „przeprowadzał“ dobrze przygotowane lekcje, zabierał głos w dyskusji, bo będzie miał dużo do powiedzenia w tej sprawie.

Na takich konferencjach roztrząsane będą zagadnienia różnego rodzaju, tu zapozna się uczestnik z niejednym artykułem, metodami i tu zdobędzie szerszy pogląd na sprawy nauczania i wychowania, związane z jego przedmiotem. To zadanie spełniłoby koło

nauczycieli języka polskiego, obcego, rachunków, historji, geografji, śpiewu itd.

Niema obawy, żeby to koło zasklepiło się, żeby ono było odseparowane od innych kół. Nauczamy jednego przedmiotu w ścisłej łączności z innemi. Zajdzie potrzeba, że koło nauczycieli języka polskiego poprosi np. koło nauczycieli rysunków, by udzieliło im wskazówek w związku z potrzebą rozwiązania pewnego zagadnienia. Wogóle współpraca powinna być między kołami intensywna. Nikt chyba inaczej ani życia samego ani nauczania nie rozumie.

Przereorganizowania konferencyj rejonowych w koła nie może się odbyć w ten sposób, byśmy za jednym zamachem skreślili istnienie tych pierwszych — i tego nie mam na myśli.

Jest to projekt, który należałoby naprzód zrealizować i wypróbować. Nie wymagałoby to żadnych kosztów.

Celem próby możnaby obok istniejących konferencyj utworzyć jedno takie koło w powiecie. Do niego należeliby ci, którzyby chcieli temu czas poświęcić. Nie byłoby tu przymusu, bo inicjatywa spoczywałaby w ręku nauczycielstwa przy wydatnej pomocy ze strony inspektora.

Cel takiego koła byłby taki, jaki nakreśliłem na początku.

Koło zbierałoby się raz na miesiąc. Na posiedzeniu byłyby lekcje, o ile możności, związane ściśle z referatami, których program postaram się podać poniżej. Każda lekcja i referat byłyby połączone z dyskusją, o tem niema nawet potrzeby pisać. Program pracy nie byłby niezmienny w ciągu roku, on ma świadczyć tylko, że koło ma plan pracy. Zresztą i tak nie jest on zupełny.

Program pracy koła:

1. Nauczanie fonetyki w oddziale V i VI szkoły powszechnej i łączność tegoż z innemi rodzajami ćwiczeń.
2. Stosunek współzależności między językiem polskim, a innemi przedmiotami nauczania.
3. Czytanie w oddziale V, VI i VII (rozbiór, stylistyka).
4. Listy w oddziale V, VI i VII.
5. Nauka pisania w szkole powszechnej.
6. Lektura w oddziale VII.

Podałem tutaj program pracy koła nauczycieli języka polskiego, które prócz tego byłoby zasilane pracami i lekcjami, płynącemi z samorzutnego zainteresowania pewnemi zagadnieniami uczestników koła.

Koło takie byłoby żywotne, bo praca w niem leżałaby na linji zainteresowania nauczyciela (ki), a korzyść dla członków byłaby ogromna.

Zaznaczyłem, że jest to szkic, uzupełniłoby go życie, praca i potrzeba oraz dyskusja na łamach *Przyjaciela Szkoły*.

Strzemieszyce. J. Har.

DZIECI UPOŚLEDZONE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Rokrocznie napotyka się w niższych klasach szkoły powszechnej dzieci, które swem biernem zachowaniem podczas nauki i słabemi wynikami nie odpowiadają poziomowi klasy. Dzieci te hamują przebieg nauki programem przepisany. Chcąc się zaś niemi zająć wydatniej, musiałoby się obniżyć poziom klasy. Nauczyciel, nie wnikając w przyczyny, posądzi takich uczniów przedewszystkiem o lenistwo lub ogólną niechęć do nauki i pozostawi ich na uboczu. Nie należy tu zupełnie opuścić rąk, gdyż dziecko takie może być do pewnego stopnia upośledzone i należy się niem specjalnie zająć.

Pierwszem pytaniem w podobnych wypadkach powinno więc być: Jaka jest przyczyna owego cofnięcia, a raczej zastoju inteligencji? Następnie trzeba dzieci te przedstawić lekarzowi szkolnemu, który w porozumieniu z neurologiem i psychjatrą musi poczynić dalsze kroki. W miarę potrzeby dzieci takie powinny byc przekazane do szkoły specjalnej.

Mamy tych szkół jednak znikomą ilość. I tak np. jest w Poznaniu jedna tylko szkoła specjalna, gdy tymczasem m. zd. każda dzielnica miasta powinna jedną posiadać. Kwestję szkoły specjalnej można rozwiązać w inny, łatwiejszy sposób: niech każdy większy system szkolny urządzi u siebie jedną lub dwie klasy specjalne, w których będą uczyć absolwenci kursów dla szkół specjalnych. W niejednych szkołach tak się już dzieje.

Powróćmy teraz do uczniów samych. Aby ułatwić lekarzowi badanie a siebie uwolnić od uczniów niepożądanych, nasuwa się pytanie, w jaki sposób może nauczyciel poznać, że dziecko jest upośledzone względnie nadaje się do szkoły lub klasy specjalnej.

Uważam, że nauczyciel może przez rok dostatecznie poznać swych wychowanków. Powinien w takim czasie dokładnie rozpoznać ich stopień inteligencji, w ocenianiu którego mogą mu być pomocne testy np. Binet-Simona.

Ucząc przez rok w klasie specjalnej trzeciego rocznika, miałem możność poczynić spostrzeżenia, któremi pragnę się podzielić z koleżeństwem.

Na podstawie badań psychjatry 1—2°/₀ dzieci było cofniętych o 1—2 lat w inteligencji w porównaniu z normalnemi. Testy zaś wykazywały następujące wyniki:

1. Zdolność sądów krytycznych u 15,5°/₀ na 36 uczniów. (Zaznaczam, że liczba 36 była conajmniej o połowę za duża jak na klasę anormalną.)

2. Na wymaganych 60 słów w 3 minutach napisano najwyżej 27 słów, najmniej 4 słowa.

3. Wyrazy oderwane zestawiło w zdanie 39°/₀ uczniów.

4. Znaczenie zdania nieuporządkowanego wykryło 58°/₀ uczniów.

5. Trzy wyrazy bez związku do siebie umieściło w jednem zdaniu dobrze 35,4°/₀ uczniów.

Ciągła obserwacja wykazywała co następuje:

Dzieci szybko się męczą. Zaznacza się to najwyraźniej w rachunkach, gdzie władze umysłowe najsilniej pracować muszą a przez to szybciej słabną. Wskazane są tu lekcje półgodzinne.

Pamięć ich nie dopisuje. Ucząc zbiorowo na pamięć, potrzeba więcej czasu niż u normalnych, a wyniki są słabsze. Zadań pamięciowych domowych nie robią akuratnie lub wogóle unikają ich rozwiązania. Zwłaszcza dżdżyste powietrze działa tamujące na ich siłę pamięciową.

Uczniowie są opieszali w odrabianiu zadań domowych. Są powolni w kombinowaniu, wnioskowaniu i orjentowaniu się, wogóle w myśleniu. Skrajnie fałszywe sądy nie są u nich rzadkością. Podczas nauki są ospali. Wykazują znu-

żenie umysłowe i brak uwagi; trzeba ją wciąż sztucznie wywoływać i podtrzymywać. Zanik zmysłu koncentracyjnego.

Wielkie trudności sprawia omówienie czytanki i wiersza. W przepisany sposób nie można tego dokonać. Widać z tego, jak ciężki jest ich proces myślenia.

Dalej cechuje ich brak zastanowienia. Tak np. przy postawieniu pytania zaraz się zgłaszają; oczywiście, że odpowiedź bywa przeważnie błędna. Przy piśmiennych zadaniach rachunkowych wynik niemożliwy wcale ich nie zastanawia.

W parze z upośledzeniem umysłowem idzie upośledzenie moralne. A więc dzieci takie kradną, kłamią, chodzą poza szkołę, okazują skłonności zbrodnicze wobec współuczniów i domowników.

Dzieci te są w większej lub mniejszej mierze fizycznie cofnięte. I tak często i długo chorują, zwłaszcza zimą nieraz całemi tygodniami, przeważnie na przeziębienie. Widać stąd, jaki ich organizm nieodporny na ostrzejszą temperaturę. Rekonwalescencja trwa długo.

Są to upośledzenia zaobserwowane u ogółu. Oprócz nich ma jeszcze każdy jakieś upośledzenie indywidualne. Przykłady: pamięć wzrokowa bardzo słaba mimo dobrego wzroku, albo do tego stopnia krótki wzrok, że normalnego pisma na tablicy ściennej nie widzi z odległości 1 m, głuchota, ruchy pląsawiczne, tak zwany gęsi mózg, częste bóle głowy, jąkanie się, zacinanie się przy mówieniu, jeden potrzebuje dosłownie popchnięcia, aby móc rozpocząć mówić, bełkotanie, brak pamięci słuchowej i słownej, ułomność ręki lub nogi, wyłupiaste oczy, krzywica, anemja, przewrotność widzenia, ślady poniewierania w domu, niedożywianie, fizyczne zmęczenie pracą domową lub zarobkową, fizyczne zaniedbanie itp.

Sądzę, iż powyższe, przeze mnie zaobserwowane objawy upośledzeń dadzą w dostatecznej mierze wskazówki, według których będzie można przeprowadzić spostrzeżenia u własnych uczniów. Dzieci upośledzone znajdują się prawdopodobnie we wszystkich szkołach, tylko rozproszone między normalnemi trudniej je spostrzec.

Nie zawsze jednak może nauczyciel rozpoznać, że dziecko jest pod tym lub owym względem upośledzone z tej przyczyny, że przytoczonych objawów nie można zauważyć. Jaka jest przy-

czyna tego? Na to pytanie da odpowiedź już tylko badanie ścisle lekarskie. Dr. A. Klęsk podaje w swych badaniach trojakiego rodzaju przyczyny, które mają pośredni wpływ na zastój inteligencji:

1. Wady i braki fizjologiczne, jak powiększone migdały, wady serca, choroby uszu, oczu, gardła i gruczołu tarczykowego.

2. Otoczenie domowe i obchodzenie się z dziećmi w domu.

3. Alkoholizm. Dr. A. Klęsk notuje, że $^1/_5$ naszych dzieci bywa zmuszana przez starszych alkoholików do picia alkoholu.

O ile więc jakiś uczeń nie robi postępów w nauce, to nie należy posądzać go zaraz o lenistwo, lecz szukać powinniśmy przedewszystkiem przyczyn psychofizycznych, które uniemożliwiają uczenia się naszemu nieszczęśliwemu wychowankowi.

Poznań. Z. Jurek.

SZKOŁA — CHOROBA A RODZICE.

Zapewne każdy to spostrzegł, że rodzice nieinteligentni, wysyłając dziecko do szkoły, sądzą, że przez to przerzucają ciężar dbania o zdrowie dziecka na nauczyciela. Niejednokrotnie, gdy pytałem matki, jak mogły posłać rano dziecko z gorączką, a nawet z wysypką do szkoły, odpowiadały dobrodusznie: „Ja, Panie Doktorze, nie mam rano czasu oglądać każde dziecko, przecież szkoła jest od tego, żeby nad dziećmi czuwała“. Tak jest niestety bardzo często i matka, idąc sama do pracy, nie ma często czasu (gdyby zechciała toby czas się znalazł!) dzieci zapytać, czy są zdrowe, nie ma czasu dopilnować, by się umyły i by miały czystą bieliznę!

Dlatego też powinno pamiętać się o tem, by jeszcze przed rozpoczęciem nauki codzień zapytać dzieci, czy które z nich nie jest chore, a nie czekać, aż dziecko poskarży się samo, lub przypadkowo to zauważymy. Zwłaszcza pytanie takie stawiać należy skrupulatnie wtedy, gdy panuje jakaś epidemja w danej miejscowości. W każdej szkole powinien być termometr lekarski, by nauczyciel, o ile szkoła lekarza nie posiada, mógł stwierdzić ciepłotę. Gdy tego nauczyciel nie zrobi, nie uczynią tego po większej części i rodzice, bo termometru nie mają i nie znają się na nim. Rodzice, przerzucając ciężar dbania o zdrowie dzieci na szkołę, mają potem pretensje, gdy dziecko w szkole nabawi się

od drugiego choroby, z pominając o tem, że wina leży tu właśnie po stronie rodziców chorego dziecka, którzy wysłali je z chorobą do szkoły i przez to narazili inne na zakażenie.

Tak samo pytać należy codzień dzieci, czy się umyły, a co kilka dni kazać im rozebrać się i zbadać skórę, czy niema świerzbu, pasożytów lub wysypek skórnych.

Nie mówię tu zapewnie nic nowego — wiem to dobrze — ale mimo, iż jest to rzeczą znaną wszystkim, czy jednak robi to każdy?

Kraków. Dr. A. Klęsk.

REORGANIZACJA MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO.

Projektowany statut organizacyjny Min. W. R. i O. P. przewiduje — jak się dowiadujemy — podział ministerstwa na pięć departamentów: 1) departament ogólny, 2) departament szkolnictwa ogólnokształcącego, 3) departament kształcenia zawodowego, 4) departament nauki i szkół wyższych, i 5) departament sztuki. Nadto w skład ministerstwa wchodzi wydział archiwów państwowych.

W ostatniej chwili wyłonił się podobno nowy projekt złączenia departamentu sztuki z departamentem nauki i szkół wyższych.

W podziale powyższym nie widzimy — wbrew nazwie ministerstwa — departamentu wyznań. Pozostaje to w zgodzie z wiadomościami publikowanemi w prasie, jakoby istniał zamiar oddzielenia departamentu wyznań od Min. Oświecenia i przeniesienia go gdzieindziej, np. do Prezydjum Rady Ministrów.

Departament ogólny dzieli się na cztery wydziały: 1) prezydjalny, 2) prawny, 3) budowlany, 4) budżetowo-rachunkowy.

Najważniejszą innowacją jest wprowadzenie departamentu szkolnictwa ogólno-kształcącego na miejsce dotychczasowych departamentów: szkolnictwa powszechnego i szkolnictwa średniego.

Według nowego projektu departament szkolnictwa ogólnokształcącego ma się dzielić na sześć wydziałów: 1) szkół powszechnych 2) szkół średnich, 3) kształcenia nauczycieli, 4) programowy, 5) organizacji szkół 6) oświaty pozaszkolnej. Nadto ma istnieć w departamencie tym naczelny wizytator higjeny szkolnej, który będzie załatwiał sprawy higjeny szkolnej i wychowania fizycznego.

Ze szczegółowego określenia zadań każdego z wymienionych wydziałów wynika, że wydział szkół powszechnych będzie miał zarząd i pieczę nad szkolnictwem powszechnem, szkołami specjalnemi i ochronkami oraz inspektoratami

szkolnemi; wydział szkół średnich zaś będzie załatwiał sprawy organizacji, zarządu i nadzoru szkolnictwa średniego ogólno-kształcącego oraz sprawy personalne szkół średnich ogólnokształcących. Wydział kształcenia nauczycieli będzie się zajmował kształceniem nauczycieli szkół powszechnych (seminarjami nauczycielskiemi), oraz wychowawczyń ochronek. Nadto ma należeć do zakresu jego działania sprawa kwalifikacji zawodowych wszystkich nauczycieli, podlegających departamentom, a więc i nauczycieli szkół średnich, dalej ich pedagogicznego przygotowania i dokształcania, a nawet współdziałanie z departamentem nauki i szkół wyższych w sprawie przygotowania naukowego kandydatów na nauczycieli szkół średnich i seminarjów nauczycielskich.

Zadaniem wydziału programowego będzie opracowanie teoretycznych podstaw całego szkolnictwa ogólnokształcącego, jego programów i metod wychowawczych i dydaktycznych. Do zakresu działania tego wydziału ma należeć również ocena podręczników i pomocy naukowych.

Wydział organizacji szkół ma mieć między innemi w swoim zakresie sprawę sieci szkolnej, obejmującej obok całokształtu szkolnictwa ogólnokształcącego także szkoły zawodowe, te ostatnie w porozumieniu z departamentem kształcenia zawodowego.

Zadania na nowo utworzonego wydziału oświaty pozaszkolnej określa sama jego nazwa.

Nieznacznym stosunkowo zmianom uległy w nowym statucie organizacyjnym departamenty: kształcenia zawodowego, nauki i szkół wyższych oraz sztuki.

Departament kształcenia zawodowego dzielić się będzie na cztery wydziały: 1) szkół technicznych, 2) szkół rzemieślniczo-przemysłowych, 3) szkół handlowych i 4) personalny.

Departament nauki i szkół wyższych obejmie dwa wydziały: 1) nauki i 2) szkół wyższych. Departament sztuki zaś wydział sztuk plastycznych i zabytków oraz wydział literatury, muzyki i teatrów.

Poza departamentami wreszcie znajduje się wydział archiwów państwowych, na czele którego stoi naczelny dyrektor archiwów państwowych z obowiązkami i prawami dyrektora departamentu.

Tak się przedstawia w zarysie projektowany statut organizacyjny Min. W. R. i O. P. Myślą przewodnią jego ma być — jak się domyślamy — uproszczenie toku urzędowania, koordynacja działalności poszczególnych departamentów oraz oszczędności budżetowe. Do tego celu ma zmierzać — jak widzimy — oprócz wydzielenia departamentu wyznań złączenie departamentu szkolnictwa powszechnego z departamentem szkolnictwa średniego w jeden departament ogólnokształcący.

Zniesienie oddzielnego departamentu szkolnictwa średniego uważa się za pierwszy krok na drodze do „jednolitej szkoły"; obecne bowiem Min. W. R. i O. P. stoi — jak się ogólnie twierdzi — na stanowisku jednolitości szkoły i chce niebawem przystąpić do skasowania trzech niższych klas gimnazjum, by je przekazać szkole powszechnej. (Według *Kurjera Warszawskiego*)

OCENY KSIĄŻEK.

Ignacy Strycharski: *Słownik do Trylogji.* Wyd. Zakł. Narodow. im. Ossolińskich 1925. Lwów—Warszawa—Kraków. Stron 181.*)

Autor słownika i wydawca tej pracy dorzucili jeden więcej liść i to jeden z tych najpiękniejszych do wieńca chwały pośmiertnej autora *Trylogji.* Słownik Strycharskiego to dowód kultu dla Sienkiewicza ze strony pedagoga-filologa, który już w swej młodości znał *Trylogję* niemal na pamięć a później przestudjował gruntownie przy pomocy wielu istotnych źródeł. I dzięki temu dał „uzupełnienie" pierwsze w naszej literaturze podręcznikowej pomimo wcześniejszych wydań „Słowników" w rodzaju Szczepkowskiej i innych. Mówię o tem nietylko dla podkreślenia swego uznania dla pracy, ale też dla uzasadnienia może zbyt przewlekłych studjów nad słownikiem Strycharskiego i stąd wynikłej zwłoki w nadesłaniu recenzji dla *Przyjaciela Szkoły.*

Jednocześnie może zarówno autor, jak i wydawca potraktują życzliwie wobec tego moje zastrzeżenia krytyczne, podyktowane jedynie szczerem zainteresowaniem się zagadnieniem „stosowania słowników przy lekturze szkolnej *Ogniem i Mieczem,*" o czem pisałem w N-rze 18 *Przyjaciela Szkoły* z 20 listopada 1925 r. str. 513—520.

Już tam podkreśliłem, że dla budowy słownika *Trylogji* trzeba skupić szerokie koło „entuzjastów i wykonawców, że musi się znaleźć idealista-wydawca, któryby sfinansował tego rodzaju wydawnictwo — żywy pomnik dla Sienkiewicza!"

Praca nad słownikiem do *Trylogji* przerasta siły jednostki choćby nią był taki wielbiciel i znawca *Trylogji,* jak filolog Ignacy Strycharski.

Mając właśnie dużo zrozumienia dla włożonej pracy, a z drugiej strony już poprzednio przedstawiwszy zakres zagadnienia — niech mi wolno będzie dla dobra sprawy i gwoli uzasadnienia moich założeń poddać nowy *Słownik* ocenie krytycznej na zasadzie bardzo uważnych i mozolnych uprzednio studjów. Wyraźne z mego punktu widzenia braki tej pracy w znacznej mierze mogły być podyktowane względami oszczędności wydawniczej.

W pierwszym rzędzie wymienię tutaj brak dosadnych ilustracyj słownych czy rysunkowych przy pewnej kategorji pojęć charakterystycznych np. urządzeń, ubiorów, domniemanych nazw geograficznych (Rozłogi?), wydzielonych odpowiednio pojęć przywodniczych, postaci historycznych itd.

Podkreślam „wydzielonych odpowiednio", a uzasadnienie tego daje we wskazanym wyżej artykule. Takiego wydzielenia domagałbym się w słowniku zwłaszcza rzeczowym wogóle dla archaizmów (z pominięciem w tym wypadku nadmiernie podkreślonych makaronizmów), dalej gwary ludowej i oddzielnie zwrotów, powiedzeń i przysłów.

Pozostały dział słownika tworzyłyby wyrazy obce lub pochodzenia obcego. Poza słownikiem rzeczowym występowałby słownik nazw, faktów i postaci

*) Książkę niniejszą, o której wzmiankowaliśmy krótko zaraz po jej wydaniu w N-rze 18 *P. S.* roku ubiegłego, przekazaliśmy do szczegółowej ocenie p. Świdwińskiemu, autorowi rozprawki o zastosowaniu słowników przy lekturze *Ogniem i Mieczem,* ogłoszonej w *P. S.* w listopadzie 1925 r.

historycznych oraz miejscowości i opisów geograficznych. Również ze względów oszczędnościowych powstała jednostronność układu słownika (alfabetyczny, miast też metodycznie uzasadnionego układu rozdziałami (patrz Fischerówna). A już zupełnie uiedopuszczalne są wszelkiego rodzaju „uzupełnienia“, podyktowane chyba jedynie wygodą drukarzą.

Niecelowe są też określenia typu Szczepkowskiej (to znaczy nic niemówiące) w słowniku Ign. Strycharskiego jako to np. wyrazów: „czabańczyk“, „czumak“, „czekan“, „mołojec“, „suhak“, „sicz“ itd. Objaśnienie jednego wyrazu nieznanego innym niewiadomej treści wytwarza tylko chaos w umyśle dziecka — dla przykładu określenie wyrazu „suhak“, przy którym mamy uprzednio nigdzie nie wyjaśnione wyrazy „racice“ i „antylopa“. Podobnie się rzecz ma z owem „perekotyp ole“.

Niektóre wyrazy treści historycznej np. „regestr“ lub „kasztelan“ (mniej dokładne i zupełne!) zaopatrzone są w celowe metodycznie informacje historyczne (może nieco w stylu Glogera), ale inne, nawet przez Sienkiewicza w treści powieści objaśnione (dla przykładu „mołojec“ Nienasytiec) zostały albo pominięte, albo ogólnikowo objaśnione. Nawet Szczepkowska wyczuła potrzebę dania czegoś więcej niż Strycharski np. w objaśnieniu nazwy „Semimogiły“, „Trechtymirow“, „Połonne“, „Satanów“, „Tomakówka“ czy tak pospolity „Czehryń“. Dlaczego aż tak obszernie kreśli autor omawianej pracy dzieje Prus (z pominięciem Prus Południowych), czy Rusi (pominięte przez Szczepkowską), a przemilcza mało dzieciom znane, a ciekawe ze względu na treść lektury szkolnej, dzieje Mazepy przy opisie Siczy, czy Sulimy przy dziejach Kudaku? Taka nierównomierność w uwzględnieniu materjału historycznego byłaby nie do pomyślenia, gdyby autor wydzielił słownik historyczny z ogólnego — rzeczowego.

Poza tem miast suchego, typowego dla Szczepkowskiej, objaśnienia takiego wyrazu np. jak „łgarstwo“, „okoń“, „olszyna“, „gościniec“, „walić“, „wałach“, „um“ (zagadnienie od Trentowskiego sporne), „toboły“, „strzelba“ i wiele innych, byłoby znacznie bardziej celowe ze względu na ćwiczenia słownikowe i stylistyczne oraz organizacje pogadanek z dziejów kultury raczej podawanie odpowiednich blisko - i dalekoznaczników, pojęć przeciwnych, sprzecznych, nad -, pod -, wśródrzędnych, krzyżujących się itd., a nadewszystko przytaczanie charakterystycznych gwarowych lub wprost Sienkiewicza zwrotów w rodzaju podanych przez Ign. Strycharskiego przy wyrazach „studnia“, „data“ (szkoda, że tak mało!). Byłby to najlepszy, a tak cenny materjał słownikowy zwrotów, powiedzeń, przysłów. Z odpowiednich zaś skupień blisko - czy dalekoznaczników powstawałyby rzędy, potrzebne dla nauczyciela i ucznia do analizy i obrazków, w rodzaju np. „strzelba — samopał — guldynka — rusznica — piszczel“, albo „tuman — mgła — obłok — kurz“, „ziemianki—ułusy — futory — kurzenie — kosze — polanki — zimowniki — chaty — folwarki“, „oczerety — burzany — bodjaki — szuwary — sitowia — perekotypole — mikołajki — trawy“, albo tak pospolita łódź czy czółno (nietylko „czółno“ częścią hełmu nawet w *Ogniem i Mieczem*) jako podstawa szeregu dalszego: „czajka, — bajdak — statek wodny — dombaza — szkuta itd.“

Dział „omyłek druku“ — tak bardzo niemetodyczny — jest nieco obszerniejszy, niż podany na końcu omawianego wydawnictwa! A może też należałoby

poddać krytycznej rozwadze niektóre dane przestarzałych encyklopedyj lub wskazań historycznych. Dla przykładu herb Kornia (str. 16) czy Kisielów (str. 110), rodowód Kondeuszów (str. 49), Korjata (str. 51), Kazanowskich (str. 45) czy ogólnie Czerkiesów (str. 17), określenia istoty lenna (str. 57). Do „omyłek druku" niech mi będzie wolno zaliczyć datę sejmu w Augsburgu (rok 1530 wzgl. 1540 — zmiana wyznania przez Melanchtona, nigdy zaś rok 1555 — str. 5; przy okazji zaznaczam, że w *Słowniku* ani słowa o historji samego miasta i wywodzących się stamtąd warszawskich Fukierach), zdobycie Włoch (w każdym razie Italji, str. 31), opuszczenia w wykazie siedzib kawalerów maltańskich (str. 62) itd. Podobnie potraktowałbym tłumaczenia niektórych zwrotów ruskich np. na str. 11 (braty ridnyje spasajte), str. 57 (Laszku odlitaj od kolaski..) itd.

Konieczne też jest w następnem wydaniu *Słownika* (Oby się ukazało jak najrychlej!) ściślejsze rozgraniczenie słownika rzeczowego i geograficznego. Bo jak uzasadnić dziecku czy nawet nauczycielowi pomieszczenie „Białowieży", „Porohów", „Niża" w słowniku rzeczowym, gdy jednocześnie w słowniku geograficznym znajdujemy „szlaki tatarskie", „Bazawłuk", „Kudak" itd. (tak przecież wybitnie historyczne nazwy!)

Odrębną kategorję braków stanowią luki w słowniku rzeczowym co do nazw zwierząt i ptactwa stepowego, wyrazów takich, jak „kuczmeny". „racice" (przy definicji „suhaka"), „antylopa" (tamże), „baldaszkowate" (przy definicji „perekotopola") itd. uzupełnienia do „porohów", dane w *Ogniem i Mieczem* (zwł. R. X). W Słowniku geograficznym niezbędny jest Żołnin i Ochmatów (z dziejów Jaremy), Koński Ostróg (poprawić Szczepkowskę, licząc się z terenem Sienkiewicza akcji), Rastawica (dopływ Rosi), domniemane położenie Rozłogów i Omelniczków, wymienione w *Trylogji* dopływy rzek (np. Unawa, dopływ Irpienia), Inguł a Ingulec (prawy dopływ Dniepru), Nienasytiec wraz z innemi Porohami itd. Należałoby również wobec błędów poprzednich słowników i niedokładności podręcznikowych wyjaśniać obok Wiśniowca położenie też Wiśnicza, podobnie też topielisk nad Żółtemi Wodami, Kahamlikami czy Omelniczkami, różne znaczenia nazwy „Owidowe jeziora", rzeki Suły, Samhorodków, Mohilna wieś a miasteczko Mohilew i Mohylew, Kruta Bałka wieś a dolina, itd.

Zresztą takie rozgraniczenia tu i owdzie (szkoda, że dość przygodnie!) podał Ign. Strycharski np. przy nazwie Białogród (a gdzie niem. Belgrad ?).

W słowniku zaś historycznym niedopuszczalne jest opuszczenie takich postaci jak Teodor Buczacki, Daszkiewicz, Jazłowiecki, Kosiński (przytoczenie z dumek Zaleskiego!), Sulima, Taras (zamiast objaśnienia wyrazu „taras"). Pawluk (o którym uboczne wzmianki przy Ostrzaninie i Kumejkach), Hunia, Dymitr Wiśniowiecki, Potocki, Zasławski, Kalinowski, Ossoliński, Firlej i tylu, tylu innych.

Sądziłbym też, że byłyby celowe rysunki ważniejszych herbów wraz z rodowodami i tablicami genealogicznemi np. Wiśniowieckich, Sobieskich, Zamojskich, Radziwiłłów, a nawet takich Kurcewiczów i innych. W tym dziale historycznym musiałoby znaleźć się też miejsce dla szczegółowszych objaśnień ubiorów (patrz np. żupan czy kontusz), monet (np. talar), urzędów (np. kasztelan, urzędy tytularne, ziemskie itd.), wnętrza i urządzeń domowych, zaprzęgów i „strojów" koni (patrz objaśnienie bez treści wyrazu „rząd" na konia), różnych

rodzajów broni itp. Co do słownika rzeczowego tak typowe i nic nie mówiące znaczki w słownikach szkolnych w rodzaju „chiń.“, „hebr.“, „norw.“ itd. muszą przecież być potraktowane głębiej! Albo chcemy przy tej okazji stosować zasadę korelacji języków, albo ułatwiamy studja lingwistyczne nauczycielowi. Znaczki owe ani w jednym, ani w drugim wypadku nic nie dają! Trzeba raczej pójść śladem objaśnienia wyrazu „nawiragh“ i podać pisownię oraz wymowę wyrazu z języka obcego, z którym zestawiamy wyraz polski. Wtedy takie komentowania rodowodu wyrazów mogą mieć wielorakie zastosowanie w szkołach i uczelniach wyższych.

Ale to nie jest już „brak“, a raczej „niedomówienie“ w *Słowniku* Ign. Strycharskiego, którego praca posiada przecież bardzo istotne plusy, o których teraz chcę słów kilka powiedzieć.

Słownik ten (pierwszy do *Trylogji* całej, a nie jak dotąd do jednej powieści) to wprowadzenie ucznia i nauczyciela w piękno języka nietylko Sienkiewicza, ale epoki całej z uwydatnieniem kolorytu lokalnego, ludowego i chęcią zbadania tak trudnych czasami wyrazów jak „hawrań“, „czuhub“, „czubaczy“, „sieheń“, „kawałżi.“ Ignacy Strycharski to gorliwy pedagog, który nie może wobec pytania dziecka przejść milcząc, śladem autorów dotychczasowych słowników. Według Strycharskiego trzeba zawsze odpowiedzieć choćby domysłem, z zastrzeżeniem „może“, które w słowniku bywa wzmocnione jeszcze przez znak pytania. Tak postępuje poważny pedagog i wielbiciel — znawca *Trylogji*, który nie może ominąć nawet niepoprawne Sienkiewicza „ej to ne pili — pilili itd. “(str. 24). Bo trzeba poprawiać błędy autora *Trylogji*, trzeba nawet wskazywać drogi do poznania myśli i „prawdopodobieństw“ Sienkiewicza, jak przy wyrazie np. „Biesiady apostolskie“. To są szczegóły, ale jakże charakterystyczne dla sumienności pracy i znawstwa treści *Trylogji!* Pedagog Strycharski przestrzega po raz pierwszy w słowniku szkolnym definicyj przejrzystych, stanowczych, logicznych, zwięzłych, zwłaszcza właśnie przy nazwiskach i miejscowościach historycznych.

Nie ogranicza się zresztą tylko do definicyj! Będzie zachęcał „porównaj“, „zobacz“ (ale gdzie przy wyrazie „perekotypole“?), będzie nawet podawał piękne ilustracje literackie (wzorowe np. przy „Czartomelsku“, „Mendogu“ — szkoda, że tak rzadkie w słowniku!) lub choćby baśniowe (przy „pelikanie“!). Ale autor słownika jest przedewszystkiem i na każdym kroku lingwistą-filologiem i dlatego właśnie *Słownik do Trylogji* jest jednostronnie doskonały. Pedagog zaleca obok definicyj zwrócić też uwagę na liczbę deklinacyjną, rodzaj, części mowy, oczywiście nie przy każdym wyrazie (jakto np. Szczepkowska czyni, stawiając przygodnie cyfry przy czasownikach)! Po zatem wydziela wyrazy nietylko „pogardliwe“ i „przenośnie“ (jak u Fischerówny) ale też „właściwe“, „dosłowne“ w pewnem przeciwstawieniu do „względne“, „przenośne“, „szczególne“, „zamiast“ itd. Dalej spotykamy wyróżnienia „pieszczotliwe“ „rubaszne“, „szydercze“, „żartobliwe“, następnie „zbiorowe“, „zdrobniałe“, „zgrubiałe“ itd. Tak więc autor słownika wprowadza ucznia i nauczyciela przy lekturze *Trylogji* umiejętnie i metodycznie w poważne zagadnienia gramatyczne. Przestrzegając z całą ścisłością czystości językowej (a jednak „łupnąć“ przy „łopnąć“), stosuje pierwszy Ign. Strycharski poprawną, jednolitą pisownię

w podręczniku szkolnym, co przy tak urozmaiconem bogactwie słownikowem *Trylogji* nie jest bynajmniej łatwe.

Filologicznie rzecz biorąc, należy z uznaniem podkreślić w *Słowniku* rozgraniczenie wyrazów rosyjskich, białoruskich, ruskich (małoruskich) obok mongolskich, wschodnich itp. oraz chęć możliwie dokładnego oddania stoty pojęcia w języku polskim (patrz zwłaszcza zwrotki pieśni). Do znaczków dotychczasowych słowników dodał Ign. Strycharski nowe, ciekawe i cenne. Mamy więc podane pochodzenia starosłowiańskie, litewskie, tureckie obok tatarskich, czeskie, rumuńskie, romańskie, angielskie, norweskie, skandynawskie, chińskie, arabskie itd. Powyższy wykaz jest już wyraźnym dowodem wielkiej pracy, włożonej w budowę tego słownika, pracy nie na siły ani zakres wiedzy jednostki, choćby nią nawet była jednostka tak sumienna i głęboka jak Ign. Strycharski.

Dlatego budowa i treść tego słownika nie może czynić zadość moim wymogom, o których mówiłem w artykule swoim o „zastosowaniu słowników przy lekturze *Trylogji*" (zwłaszcza str. 519).

Jednak autor tej wielkiej pracy to jeden z pierwszych „entuzjastów i wykonawców", dla których o pomoc wydawniczą w swoim artykule usilnie prosiłem. Może Min. W. R. i O. P. względnie Komisja Podręczników czy powstająca pod kierunkiem prof. K. Wóycickiego „Pracownia Humanistyczna" zechcą zainteresować się bliże artykułami mojemi w *Przyjacielu Szkoły* i pracą Ign. Strycharskiego, Mniemam, że byłoby to z korzyścią dydaktyczną dla naszego szkolnictwa średniego, a jednocześnie pogłębiłoby może studja i zrozumienie roli powieści Sienkiewicza w lekturze młodzieży i dorosłych. Dziś już dzięki naszym wystąpieniom dwie poważne placówki mają tytuł też do wielkiej zasługi. Wydawnictwo im. Ossolińskich w ten sposób dzięki Ign. Strycharskiemu dało ogółowi młodzieży i nauczycielstwa zadośćuczynienie za słownik Szczepkowskiej, a *Przyjaciel Szkoły* może przez zamieszczenie tego rodzaju artykułów i recenzyj przyczyni się do tego, że powstająca przy Min. W. R. i O. P. Pracownia Humanistyczna weźmie w swoje ręce redakcję i wydawnictwo już naprawdę wzorowego *Słownika do Trylogji.* Tego przynajmniej jak najserdeczniej życzy Ign. Strycharskiemu autor niniejszej recenzji.

Warszawa, w sierpniu 1926 roku. St. Świdwiński.

KONKURS.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza niniejszem konkurs na następujące posady:

1. Kierownika 4-klasowej szkoły powszechnej w Budzyniu, powiatu chodzieskiego.

2. Kierownika 4-klasowej szkoły powszechnej w Owińskach, powiatu poznańskiego.

3. Kierownika 3-klasowej szkoły powszechnej w Ludomach, powiatu obornickiego. Warunek: znajomość języka niemieckiego.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.